

TANANYAGFEJLESZTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN – MIÉRT ÉS HOGYAN?

CURRICULUM DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION – WHY AND IN WHAT WAY?

DRAHOTA-SZABÓ ERZSÉBET¹

A szerző először rövid diagnózist ad a hazai némettanárképzés helyzetéről, s a „mélyrepülés” okát a közoktatás divatos nyelvoktatási módszereiben keresi. A kommunikatív módszerrel és a kompetenciaalapú oktatással kapcsolatban kételyeket fogalmaz meg, s kritikusan szól az ún. „tudásalapú társadalom” kapcsán a tudás mai felfogásáról. A háttérelemzés után a kérdés az, hogy miért, azaz milyen kényszerből és milyen céllal fejlesztünk tananyagokat leendő némettanárainknak. A hogyan kérdése kapcsán két alapelvet emel ki: egyrészt a rendszerszemléletet, amely explicitást feltételez, másrészt pedig a kontrasztivitást. A szerző a kompetenciadivattal ellentétben az ún. „learning outcome” lényegét egyszerűen abban látja, hogy jó nyelvtanárokat kell képezni, felesleges terminológiai túlbonyolítás és az ún. „aktív” vagy „cselekvő igék” (‘cselekvést jelentő igék’) kötelező használata nélkül.

Kulcsszavak: kommunikatív nyelvoktatás, kompetenciadivat, rendszerszemlélet, explicitás, kontrasztivitás, jó nyelvtanárok

The author first gives a short diagnosis of the present situation of German teacher training in Hungary. It seems that the cause of its decay can be found in the “fashionable” methods of language teaching in public education. Doubts concerning the communicative method and competency-based education are expressed and the author criticizes the current approach to knowledge with respect to “knowledge-based society”. After analysing the background, the following question arises: why and for what purpose do we develop various curricula for our future German teachers? In finding an answer to the question ‘how’, two main principles are highlighted: on the one hand the system approach, which assumes being explicit and on the other hand contrastivity. In contrast to the so-called “competence fashion”, the essence of “learning outcomes” is simply the fact that good language teachers have to be trained, without unnecessary terminological complexities and avoiding the obligatory use of so-called “active” or “action verbs” (‘verbs expressing action’).

Keywords: communicative language teaching, “competence fashion”, system approach, explicit, contrastivity, good language teachers

¹ DRAHOTA-SZABÓ Erzsébet
főiskolai tanár
Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Nemzetiségi Intézet, Német és Német Nemzetiségi Tanszék
6725 Szeged, Hattyas u. 10.
egyetemi docens
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
Modern Filológiai Tanszék
drahota@jgypk.szte.hu

1. TANANYAGFEJLESZTÉS – MI A HÁTTÉR?

1.1. Kiindulópont – diagnózis

Ha tananyagfejlesztésről beszélünk, pontosabban leendő némettanárok számára fejlesztendő tananyagokról, akkor először is fel kell térképeznünk a hazai germanisztika, a hazai némettanárképzés helyzetét. Az aktuális állapotot a *Tiefflug*² [mélyrepülés] szóval jellemezhetjük.

A szomorú diagnózisnak keressük az okait. Az egyik oldalon folyton-folyvást ún. minőségi oktatásról beszélnek az oktatáspolitikai döntéshozók, aminek azonban a fejkvóta alapú, azaz a hallgatói létszám szerinti finanszírozás ellentmond. Emellett a hazai oktatást – a közoktatást és a felsőoktatást is – állandó reformok jellemzik. A reformláznak köszönhetően az idegen nyelvek oktatásában a módszerek folytonosan változnak, váltakoznak: nincs semmiféle állandóság, s ami az éppen aktuális, divatos módszereket illeti, a szemlélőnek az a benyomása, hogy mi magyarok csak végletekben tudunk gondolkodni.

A fent említett „mizéria” okainak keresése és a további gondolatmenet szempontjából röviden – és erősen leegyszerűsítve – vegyük sorra címszavakban az idegen nyelvek oktatásában korábban alkalmazott és a ma divatos módszerek jellemzőit!

- Az ún. nyelvtani-fordító módszer [ném. GÜM = die Grammatik-Übersetzungs-Methode] a nyelvtani szabályok szisztematikus, explicit (deduktív módon történő) elsajátítására helyezte a hangsúlyt; a szókincsoktatás leginkább fordítási feladatokon keresztül történt; ez volt a jellemző például az orosz nyelv oktatására; negatívumként szokták emlegetni, hogy hiányoztak az autentikus kommunikációs helyzetek, azaz volt kompetencia, de nem volt performancia, s a „Kennen” nem feltétlenül vezet el a „Können”-hez.
- Az audiolingvális módszer [ném. ALM = die audiolinguale Methode] a grammatikai szabályok explicit oktatására már kisebb hangsúlyt fektetett; a szókincs oktatása implicit módon történt; ennek a módszernek a továbbfejlesztése az audiovizuális módszer [ném. AVM = die audiovisuelle Methode].

² Vö. PUSZTAI Gábor cikkét még 2009-ből, amely ezzel a címmel jelent meg: „Tiefflug ohne Absturz“ [Mélyrepülés lezuhanás nélkül]. Pusztai feleleveníti a rendszerváltás utáni időket, amikor a német nyelv a virágkorát érte, majd leírja, hogyan változott meg a trend: „Nach dem Jahr 2000 waren die Änderungen deutlich zu sehen, aber das wirkliche Schlag ins Gesicht war der so genannte »Bologna-Prozess« und die Einführung des BA-MA-Systems. Die Germanistik in Ungarn macht zur Zeit eine Talfahrt durch. Nach den fetten Jahren in den 90-ern kam der Tiefflug und vielleicht das bittere Ende. Schwarzseher haben den Eindruck, dass es eher ein Todeskampf sei als eine Talfahrt, und sind jetzt schon dabei, die ungarische Germanistik zu beerdigen.“ (PUSZTAI 2009: 32) (2000 után a változásokat világosan lehetett látni, de az igazi pofon az ún. Bologna-folyamat volt és a BA-MA-rendszer bevezetése. A germanisztika Magyarországon jelenleg mélyrepülésben van. A '90-es évek bősége után jött a mélyrepülés és talán a keserű vég. A sötétben látók úgy vélik, hogy ez inkább haláltusa, mint mélyrepülés [ném. *Talfahrt*, azaz *völgymenet*, *lejtmenet*, *hanyatlás*] és már most elkezdték eltemetni a magyarországi germanisztikát.) (A fordítás itt és a továbbiakban is tölem való – D.-Sz. E.)

Az a helyzet, amit PUSZTAI idestova nyolc évvel ezelőtt felvázolt, nem javult, sőt, rosszabbodott.

- A kommunikatív módszer [ném. KD = die kommunikative Didaktik] szerint az idegen nyelv oktatásának a célja a kommunikatív kompetencia elérése; a szókincsoktatás explicit módon történik; a nyelvhelyesség azonban háttérbe szorul.
- Az interkulturális módszer [ném. der interkulturelle Ansatz] abból a felismerésből indul ki, hogy a nyelv és a kultúra szorosan összefonódnak, s a cél az empátiára, a toleranciára való nevelés.³

1.2. A kommunikatív szemléletről, a kompetencialapú oktatásról

A kommunikatív és a kompetencialapú szemlélet mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban jó ideje jelen van, az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásban egyaránt. Emlékezzünk arra a 2002-ben elkészült *Modernizáció és programfejlesztés* című dokumentumra, amelynek a szerzői „az elmúlt időszak kutatási és mérési eredményeire alapozva fogalmazták meg a magyar közoktatás modernizációjának szükségességét: a jelentős mértékben megváltozott kulturális környezet kihívásaira választ adó új tudáskonceptióra épülő innováció igényét”.⁴ Az új tudáskonceptió jegyében elkészült egy oktatási programcsomag tervezete, amely a NAT alapját képezte. A Nemzeti Fejlesztési Tervben (NFT), a 2004-ben létrejött suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképző Kht. irányításával 2004–2008 között 39 kompetencialapú, az élethosszig tartó tanulás képességét megalapozni kívánó oktatási programcsomag született, amelyeket az oktatásban kipróbáltak. A kompetencialapú oktatás jegyében programcsomagok készültek az anyanyelvi szövegértési-szövegalkotási kompetencia és az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése céljából. A programcsomagokra itt nem térek ki bővebben (ehhez vö. DRAHOTA-SZABÓ 2011), az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló programcsomag alapelveire vonatkozóan azonban idézem PÁLA Károlyt⁵:

„Az idegen nyelv tanításának módszereit a nyolcvanas évektől kezdve **a nyelv kommunikatív szemlélete** határozza meg. A tanítási-tanulási folyamat középpontjában a tanuló áll, aki szükségletei kielégítésére az idegen nyelv alkalmazásával **kommunikatív tevékenységeket hajt végre**. E változás mentén **a hagyományos, a nyelv rendszerének megtanítására irányuló módszerek helyét** fokozatosan átveszik a tanuló- és tevékenység-központú módszerek, ami együtt jár a tanári és

³ Az interkulturális módszerhez vö. FELD-KNAPP (2014: 19) hivatkozással KRUMMra (2003): „Interkulturelles Lernen im FU [Fremdsprachenunterricht] sollte Lernende [...] auf interkulturelles Handeln in einer (veränderten) mehrsprachigen Welt vorbereiten und Empathie, kritische Toleranz und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung entwickeln.“ (Az interkulturális tanuláshoz az idegen nyelvek oktatásában a tanulókat interkulturális cselekvésre kell felkészítenie a [megváltozott] többnyelvű világban, valamint empátiát, kritikus toleranciát és a konfliktusmegoldás képességét kell fejlesztenie.)

⁴ Vö. PÁLA Károly *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon* című írását (lásd internetes források az irodalomjegyzékben, ill. következő lábjegyzet).

⁵ Vö. www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia. (Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)

tanulói szerepek megváltozásával, valamint az osztálytermi nyelv bővülésével.

A tanulóközpontú szemlélet mellett a korszerű nyelvtanítási-nyelvtanulási eljárások másik sarkalatos eleme a feladat. A kommunikáció szerves része az olyan feladat, amelyben a résztvevők **interakciót, produktíót, recepciót vagy közvetítést végeznek**, illetve ezek közül két vagy több elem kombinációját alkalmazzák. A kommunikatív cél elérése érdekében ezek a feladatok megkövetelik a jelentés megértését, tisztázását és kifejezését.” (A kiemelések tőlem valók – D.-Sz. E.)

Véleményem szerint „a hagyományos, a nyelv rendszerének megtanítására irányuló módszerek” feladása nem kis kárt okozott. Az teljesen világos, hogy egy nyelvet azért tanulunk, hogy vele „interakciót, produktíót, recepciót vagy közvetítést” végezzünk, hiszen erre való a nyelv. Ezt viszont nem lehet hatékonyan megtenni akkor, ha a nyelv rendszerét nem ismerjük.

A kommunikatív módszer megítélése köztudottan vitatott. Vannak olyan szakemberek, akik pozitívan értékelik,⁶ s vannak, akik negatívan. Oktatási tapasztalataim alapján én HESSKY Regina (2008: 14) negatív megítélésével értek egyet:

„Der sog. »kommunikative Fremdsprachenunterricht« ist bis in die Lehrerausbildung vorgedrungen, und seine verheerenden Folgen reichen bis in unsere Tage. Eines der augenfälligsten Zeichen der heutigen Krisensituation, die sehr schlechten bis katastrophalen sprachpraktischen Kenntnisse der »deutsch sprechenden« jungen Generationen, einschließlich ungarischer Germanistikstudenten, ist m.E. eindeutig auf diese Lehrmethode zurückzuführen. Korrektheitshalber sei hinzugefügt: Eigentlich handelt es sich dabei eher um eine vulgär-simplifizierende Umsetzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die sich aber mit dem bis heute propagierten Bildungsideal (?) und den bildungspolitischen Richtlinien der Kultusregierung vereinbaren ließen. Ihre Folgen sind uns allen bekannt...“

[Az ún. „kommunikatív idegennyelv-oktatás” a tanárképzésben is teret nyert, és pusztító hatása napjainkra is kihat. A mai krízishelyzet legfeljebb jele, azaz a „németül beszélő” fiatal nemzedékek, köztük a germanisztika szakos hallgatók rossz, illetve olykor katasztrofális nyelvhasználati tudása véleményem szerint egyértelműen erre az oktatási módszerre vezethető vissza. A korrektség miatt jegyezzük meg: tulaj-

⁶ Vö. FELD-KNAPP (2014: 16): „Der kommunikative Ansatz hat den Fremdsprachenunterricht eindeutig positiv beeinflusst. Der Unterricht wurde durch ein offenes, flexibles Konzept im Rahmen einer schüler- und handlungsorientierten Kommunikation durchgeführt und die Praxis des traditionellen lehrbuch- und lehrerzentrierten Unterrichts aufgegeben.“ [A kommunikatív módszer egyértelműen pozitívan befolyásolta az idegennyelv-oktatást. Az oktatás egy nyitott, flexibilis koncepció alapján, egy tanuló- és cselekvésközpontú keretben folyik, feladva a tankönyv- és tanárközpontú oktatást.]

donképpen a kommunikatív idegennyelv-oktatás vulgáris-leegyszerűsítő megvalósításáról van szó, amelyet össze lehetett egyeztetni a ma is propagált képzési ideállal (?) és az oktatási tárca kormányzati elveivel. Ezeknek a következményei mindannyiunk számára ismertek...]

Az könnyen belátható, hogy a növekvő mobilitás szükségszerűen vezetett a nyelv-oktatásban egy ún. performatív fordulathoz. Az explicit nyelvtanoktatás elhanyagolása – az ún. „cselekvéses tanulás”, a szabályfeldfedeztetés, ném. „entdeckendes Lernen” – azonban azt eredményezte, hogy tanárszakos hallgatóinknak csak egy ún. „Küchendeutsch”, egy „konyhanyelv” van a birtokában a tanulmányaik kezdetén. Átestünk a ló másik oldalára. Ha az ún. nyelvtani-fordító módszerrel az volt a gond, hogy volt ugyan kompetencia, de nem volt performancia, akkor most a performanciát célozzuk meg ugyan, de valójában az sincs.

A magyar oktatási rendszer állandó reformlázban ég, az állandó megújulás kényszerképzetében, noha korántsem biztos, hogy az új mindig jobb is. Manapság az ún. **kompetenciaalapú oktatás**⁷ a trend, amely a kompetencia kapcsán köztudottan a következő alkotóelemeket különbözteti meg: **tudás**, ismeretek [Kenntnisse]; (alkalmazási) **képességek**, készségek [Fertigkeiten] és **attitűdök** [Attitüden]. Ehhez jön hozzá – az újnál is újabb trendnek megfelelően – az **autonómia** és a **felelősség(vállalás)** [Lernerautonomie]. Ezek az MKKR-ben (Magyar Képesítési Keretrendszer) meghatározott ún. **deskriptorok** (vö. TÓTH 2015: 8kk.).⁸ Mindezzel még nem is lenne akkora gond, ha a sorrendet nem kevernénk össze, és a prioritási sorban valóban a „tudás” szerepelne első helyen.

A „kompetenciadivat” szellemével összhangban olyan jelszavak láttak napvilágot, mint „tudásalapú társadalom”, „élethosszig tartó/egész életen át tartó tanulás” [lebenslanges Lernen; lifelong learning]. Kérdéses azonban, mennyire új felismeréseket takarnak ezek a kifejezések. Ami például az ún. „tudásalapú társadalom” fogalmát illeti: egy társadalomnak mindig is a tudás volt az alapja, egyáltalán a léte feltétele. Kulcsfogalommá váltak még a következők: „tanulási eredmények”, „Learning Outcomes”. Ezeknek a kulcsfogalmaknak megfelelően kell újabb és újabb akkreditációs eljárásokat lefolytatni a felsőoktatásban, újabb és újabb képzési terveket kidolgozni, a kurzusleírásokat azon aktuális felismerés szellemében átdolgozni, miszerint nem az input, hanem az output a lényeg.

Az új felismerések elméleti háttére a Bloom-féle taxonómia (BLOOM et al. 1956)⁹, amely szerint a kognitív tartomány egymásra épülő szintjei a következők: 1. tudás [knowledge]; 2. megértés [comprehension]; 3. alkalmazás [application]; 4.

⁷ A kompetencia fogalmához vö. VASS (2007).

⁸ A deskriptorokhoz, a kimenetorientáltsághoz és a tanulási eredményekhez vö. DERÉNYI-VAMOS (2015: 3kk).

⁹ A Bloom-féle taxonómia eredeti változatához és a módosításához vö. ARMSTRONG (lásd az irodalomjegyzékben, internetes források).
Vö. HOLLÓ-NÉMETH (lásd internetes források): „A tanulási eredmények megfogalmazásának egy lehetséges módja a kognitív és affektív tartományokban Bloom taxonómiájának, a pszichoszomatikus tartományban pedig Dave taxonómiájának használata.”

elemzés [analysis]; 5. szintézis [synthesis]; 6. értékelés [evaluation]. A taxonómia megértését számos segédlet hivatott megkönnyíteni, így például KENNEDY (2007) *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata* című *Gyakorlati útmutatója*. Ebben a tanulási eredményeknek a következő definícióját olvashatjuk:

„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük egy tanulási szakasz teljesítése után.” (KENNEDY 2007: 20) (tanulási szakasz = „egy kurzus, egy modul vagy egy képzési program”)

A fenti definíción felül a segédlet még továbbiakat is felsorol, majd a következő összegzés következik:

„A meghatározásokból nyilvánvaló, hogy:

- a tanulási eredmények arra irányulnak, amit a hallgató elsajátított, nem pedig pusztán arra a tartalomra, amit megtanítottak neki;
- a tanulási eredmények arra a tudásra irányulnak, amit a hallgató az adott tanulási tevékenység elvégzésekor fel tud mutatni.” (KENNEDY 2007: 20)

A fentiekben nem egészen világos, hogy mi a különbség aközött, „amit a hallgató elsajátított”, illetve „amit megtanítottak neki”, hiszen az eredmény ugyanaz, s ez a lényeg: a hallgató tudás birtokában van. A kérdés persze az, mit is értünk „tudás”-on, amit az ún. tudásalapú társadalom értelmezéséhez is elengedhetetlen lenne „tudni”. A fenti segédlet a „tudás”-t és a „megértés”-t külön értelmezi:

„**Tudás:** annak a képessége, hogy tényeket felidézzünk, vagy azokra emlékezzünk anélkül, hogy feltétlenül értenénk is ezeket (a Bloom-féle taxonómia).” (KENNEDY 2007: 75)

„**Megértés:** annak a képessége, hogy a már megtanult információt megértsük és értelmezzük (a Bloom-féle taxonómia).” (KENNEDY 2007: 74)

Ezek a definíciók nehezen értelmezhetők, hiszen a tudás – hagyományos értelmezésben – feltételezi a megértést, az értelmezést, pontosabban magában foglalja azt/azokat.

Az említett útmutatóban a tanulási eredmények megfogalmazásához is segítséget kapunk, amelyben az ún. „aktív igék”-nek központi szerepe van (lásd KENNEDY 2007: 43):

- „Az összes tanulási eredmény leírását aktív igével kezdjük, amit az ige tárgya, valamint a kontextust megadó egyéb szavak követnek!”
- „Minden egyes tanulási eredmény esetében egy igét használjunk!”

- „Kerüljük az olyan **homályos jelentésű** szavakat, mint a *tudni, érteni, megtanulni, ismerni, tisztában lenni* vagy a *tudatában lenni!* [...]” (A kiemelés félkövér szedéssel tölem való – D.-SZ. E.)

Az ún. „aktív igék” használata az ún. cselekvéses tanulás szellemében kötelező elvárás.¹⁰ Mindamellett nehezen érthető, hogy a *tudni, érteni, megtanulni* stb. igék miért „homályos jelentésűek”. Felmerül a sanda gyanú, hogy a tudás definíciójával nincs minden rendben, s ennek következtében az sem világos, mit értünk „tudás-alapú társadalmon”.

A tanulási eredményt, az outputot előtérbe helyező szemléletet kellett alkalmazni abban a TÁMOP-projektben, amelynek a keretében az osztatlan tanárszakunk több mint száz kurzusleírását kellett átdolgozni.¹¹ Két részlet a kurzusleírások átdolgozásához kapott segédletből:

„A „tanulási eredmény” látszólag technikai-praktikus eleme a tantárgyleírásnak, igazából azonban a felsőoktatás európai megújulási folyamatában talán a legfontosabb, abszolút meghatározó momentum. Megvalósulása annak a tendenciának, amely szerint az oktatás-képzés nem a bemeneti elvárások oktatói szempontjára kell épülnön, hanem azt kellene megcéloznia, hogy a megtervezett, irányított tanulási folyamat milyen képességekhez, attitűdökhöz, **tudás-koncentrációhoz** juttatja el a képzésben, a képzés adott szakaszában résztvevőt.” (BÓKAY 2015: 1) (A kiemelés tölem való – D.-SZ. E.)

Megjegyzések: A „tudás-koncentráció” és (egyszerűen) a „tudás” közötti fogalmi különbség nem teljesen tiszta, annál is inkább, mert már a „tudás” definíciója is kétségeket vet fel (lásd fent). A „bemeneti elvárások”-at nem lehet figyelmen kívül hagyni, hiszen éppen az a baj, hogy a hallgatók nagyon különböző előképzettséggel lépnek be a felsőoktatásba, így a hiányzó tudás pótlásával sok idő eltelik. Ha „az oktatás-képzés”, az ún. „tudás-koncentráció” elérése a „bemeneti elvárások” oktatói szempontjának figyelmen kívül hagyásával történik, akkor úgy építünk tetőt és falakat, hogy már az alap is beomlik, de mi nem törődünk vele.

¹⁰ Vö. TÓTH (2015: 19): „A tanulási eredmények írását segítő angol nyelvű útmutatóban »aktív igék« használatát javasolják. Ez a kifejezés magyarul értelmezési gondokhoz vezethet, ezért a **cselekvést jelentő igék** kifejezés megfelelőbb.” (Kiemelések az eredetiben.) A javasolt igékhez a négy deskriptor (tudás, képesség, attitűd, felelősség/autonómia) vonatkozóan vö. TÓTH (2015: 20).

¹¹ TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 sz. Mentorháló 2.0. Program; 2015. A projektre vonatkozóan vö. két idézetet HOLLÓ és NÉMETH írásából (lásd internetes források): „Bloom taxonómiája szerint a tudás hat, egymásra épülő, egymással hierarchikus viszonyban álló szintre osztható fel, melyekkel az is leírható, hogy a hallgató egy ismeretet mennyire mélyen sajátított el.”; „Az egyes szintekhez cselekvést kifejező igék rendelhetők, melyek jól használhatók a tanulási eredményeket leíró követelmények egyértelmű megfogalmazásában.”

„A legfontosabb, elengedhetetlen része a leírásnak a lehetőség szerint minél konkrétabb, ténylegesebb cselekvésre utaló **aktív ige**. Az **„ismer”** vagy **„tud”** helyett például a következő kifejezéseket kellene egy leírásban választani:

elrendez, összegyűjt, meghatároz, leír, **felidéz**, elmagyaráz, megvizsgál, **gondol**, azonosít, megnevez, felsorol, emlékezetbe vés, néven nevez, sorba rendez, **felvázol**, bemutat, idéz, **előhív**, felismer, **visszaemlékezik**, feljegyez, **újra felidéz**, összekapcsol, elismétel, reprodukál, **megmutat**, állít, rendszerbe foglal, elmond.” (BÓKAY 2015: 6) (A kiemelések tőlem valók – D.-Sz. E.)

Megjegyzések: Az idézetben megfogalmazottak összecsengenek az előbbiekkal, miszerint az *ismer* vagy a *tud* ige nem elég „aktív”, míg például a *gondol* aktívnak minősül. Meglehet, hogy a probléma leegyszerűsítése, de úgy vélem, a német mint idegen nyelv kapcsán a szintleírásokkal és az „aktív”, azaz cselekvést kifejező igékkel nem sokra megyünk: vagy tudja a hallgató a főnév nemét (mert megtanulta), vagy nem; vagy tud melléknévet ragozni (mert megtanulta), vagy nem; vagy tudja (mert megtanulta), hogy egy ige erős vagy gyenge, vagy nem. Az a kérdés merül fel a hosszú évek óta a felsőoktatásban dolgozóban, mintha elfelejtettük volna, hogy az idegen nyelvet tanulni kell, ami bizony időt, energiát, kitartást, magyarul „aktivitást” kíván, nem az igék szintjén, hanem a cselekvés szintjén.

2. TANANYAGFEJLESZTÉS – KINEK ÉS MIÉRT (MI OKBÓL ÉS MI CÉLBÓL)?

Az elmondottak alapján jogos a kérdés: Kinek és miért is akarunk tananyagot fejleszteni? A célcsoport az esetben: leendő némettanárok. Mivel a tanulási céljuk azonos (tanárok akarnak lenni), abból lehetne kiindulni, hogy homogén célközönségről van szó. Mivel azonban a hallgatók nyelvtudása erősen eltérő, s a németet a középiskolában más és más módszerekkel tanulták, mégiscsak egy heterogén célcsoporttal kell számolni. A célcsoportot ma a következőképpen jellemezhetjük:

- A germanisztika szakos hallgatók jó részét ma nem vennék fel a felsőoktatásba az 1990-es évek felvételi tesztjei alapján, de még sok felsőbb évest sem¹².
- A többség gátlásos, nem mer kommunikálni a nyelvtani hibáktól való félelem és a szegényes szókincs miatt (sikerélmény nélkül pedig pozitív attitűd sincs).
- A restringált szókincs miatt nehézkes a szövegértés; nem tudnak parafrázisokban megnyilatkozni (ezért a definíciókat kívülről tanulják meg, s felmerül ismételt a kérdés, hogyan létezhetne „tudás” „megértés” nélkül).

¹² Évente megíratom az elsőéves és felsőbb éves hallgatóimmal is a régi felvételi tesztet, a fenti állítás tehát bizonyított.

- A hallgatók „nyelvi önképe”, azaz önértékelése gyakran nem valós (ez véleményem szerint egyértelműen a kommunikatív módszerre vezethető vissza, a korrektúra hiányára az iskolai oktatásban).

A kérdést – a fentiek fényében – így is feltehetjük: Milyen kényszerből fejlesztünk tananyagot? Erre ad választ a HESSKY Reginától (2008: 16) vett idézet:

„Die vielen Mängel in den Vorkenntnissen der Studierenden, über die sich die Kollegen ausnahmslos beklagen, stellen zwar insgesamt eine besondere Herausforderung dar, das Lehrerkollegium könnte sich aber auf diese – im Prinzip – ein-/umstellen und mit einer entsprechenden Strategie vieles nachholen, was auf den „schulischen Vorstufen“ bis dahin versäumt worden war.“

[Noha a sok hiányosság a hallgatók előismereteiben – amelyek miatt a kollégák kivétel nélkül panaszkodnak – összességében különösen nagy kihívást jelent, az oktatók erre – elvileg – át tudnának állni és megfelelő stratégiával sokat pótolni tudnának abból, amit „a megelőző iskolai szintek” elmulasztottak.]

Összefoglalva:

- Az egyetemi oktatásban (a hallgatók kérésére is!) pótolni kell a hiányzó explicit tudást, az egyetemnek át kell venni a középiskola (és az általános iskola) feladatait is (igeragozást, melléknévragozást stb. kell **megtanítani**).
- A hallgatók hiányos nyelvi felkészültsége miatt a német nyelvterületen megjelent tankönyvek sokszor nem, illetve csak később használhatók.
- Mindennek ellentmond az a tény, hogy az egyetem **tudományegyetem** és nem nyelviskola, mindamellett (nyelv)iskolaként is kell működnie.

3. TANANYAGFEJLESZTÉS – HOGYAN?

Miután megfogalmaztuk, milyen kényszerből és milyen céllal kell tananyagot fejlesztenünk, a következő kérdés az, hogyan tegyük ezt meg. A „hogyan”-ra vonatkozóan számomra Szebedy Tas következő véleménye mérvadó:

„A kompetenciával kapcsolatban kialakult bennem egy sajátos attitűd, mintha kicsit túlmisztifikálná ez a fogalom a jelenlegi oktatási környezetben. [...] A kompetencia fogalmának előtérbe kerülése az oktatási környezetben hangsúlyeltolódást fejez ki, azt, hogy a fejlesztés az ismeretek átadásáról a használhatóságuk irányába tolódik el. Az a szövegkörnyezet, amelyben ma a kompetenciafogalmat használjuk, az én olvasatomban arra utal, hogy **háttérbe szorul az ismeretek, a tudás fontossága**, s túlhangsúlyozódik az ismeretek alkalmazása, az alkalmazás fejlesztése. Holott a kompetencia fogalmának jelentéstartalma [...] az ismeretek, attitűdök, képességek együttese. Ez mindig is jelen volt az oktatásban. A közfelfogás most ezt emeli ki, illetve a

közvélemény számára úgy próbáljuk beállítani, mintha ez új fejlemény lenne. **Úgy látom, hogy a kompetencia alapú oktatás túldimenzionálásának legfőbb magyarázata, hogy magának a tudásnak a mibenlétével kapcsolatban nincs igazi közmegegyezés. Nem egyértelmű, hogy mi az igazán értékes tudás, mi a fontos a mindennapi életben. Nem tisztázott, hogy mi a kánon, mi az, amit a legfontosabb ismeretek körének fogadunk el.** Helyette átkerül a hangsúly arra, hogy hogyan kell ismereteket, hogyan kell tudásokat szerezni, alkalmazni, használni, hogy lehet ezzel érvényesülni, munkába állni, boldogulni az életben. Ez a hangsúlyeltolódás hosszú távon valószínűleg vissza fog majd rendeződni. Úgy mond lecseng ez a kicsit divatjellegű kompetencialapúság. [...] Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy keresni kell, hogy miként lehet a tudás alkalmazásának a fejlesztését a leoptimálisabban elérni. Hosszú távon azonban nem tartom megkerülhetőnek azt, hogy egy társadalom valamilyen módon kiválassza azt, hogy az ismeretek mely köre tekinthető mindenki számára fontosnak, akár tudja, akár nem tudja használni az egyén az adott ismereteket.”¹³ (A kiemelések tőlem valók – D.-Sz. E.)

A fentiek alapján az általam követendő elvek a tananyagfejlesztésben a következők:

- Ha már nincs „igazi közmegegyezés” (lásd fent) arra vonatkozóan, hogy „mi az igazán értékes tudás”, ha már nem tisztázott, hogy „mi a kánon”, akkor legalább a tananyag szerzője legyen tisztában a közvetítendő TUDÁS mibenlétével, legyen saját „kánon”-ja.
- A nyelvtani szabályokat (végre-valahára) **explicit** módon kell oktatni,¹⁴ hiszen a (leendő) nyelvtanár nyelvhasználata és nyelvszemlélete nem lehet

¹³ A fenti idézet egy kerekasztalvita anyagából való, amely a következő címmel jelent meg: *A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége* (www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia-ismeretek; utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.) Vö. még *Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról* címmel a következő oldalon: www.petsul.hu/dokumentumok/valogatás.pdf (utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.). Vö. az irodalomjegyzékben az internetes forrásoknál: PÁLA–RADÓ–SZEBEDY–VISI. A kerekasztalvita írásos változatát a Demeter Kinga szerkesztette könyv is tartalmazza (DEMETER 2006).

¹⁴ Vö. FANDRYCH (2005) a grammatikaoktatás körüli viták kapcsán: „In der Fachdiskussion ist man sich heute weitgehend einig darüber, dass Grammatikvermittlung und explizites Grammatiklernen eine »stärker dienende Funktion für den Spracherwerb« innehaben [...]“. [A szakmai vitákban ma általános egyetértés van abban, hogy a grammatika oktatása és a grammatika explicit tanulása nagymértékben szolgálják a nyelvelsajátítást.] Vö. még PORTMANN-TSELIKAS (2003: 28): „An keiner Stelle habe ich den Sinn von Grammatikunterricht bezweifelt. Zumindest in Bezug auf kognitiv reife, literate Lernende kann darauf, glaube ich, tatsächlich nicht verzichtet werden, ganz abgesehen davon, dass solche Lernende meist nicht darauf verzichten wollen.“ [Sehol sem kérdőjeleztem meg a grammatikaoktatás értelmét. A kognitívan érett, képzett tanulóknál, úgy gondolom, valóban semmiképpen nem lehet lemondani róla, annál is inkább, mert ezek a tanulók maguk sem akarnak lemondani róla.]

azonos a laikus beszélő nyelvhasználatával és nyelvszemléletével, implicit tudásával.

- A szókincsoktatásban is az **explicitás** elvét kell követni; a cél felismertetni/tudatosítani a következőket: 1) a nyelvek különbözőképpen képezik le/teremtik meg a világot (tárgyalni kell az ekvivalencia-típusokat, a paradigmaticai mezőket); 2) a nyelvi jelek aszimmetrikusak (poliszémia), így a forrás- és célnyelvi szintagmatikai mezők sokszor különbözőek; 3) a célnyelvi beszélők kollokációs hálójuk különbözik a miénktől; 4) a szókincs rendszer (strukturális szemlélet)¹⁵.
- Tudatos, tudatosító **kontrasztív módszert kell alkalmazni** mind a grammatika, mind a szókincs oktatásában (így küszöbölhetők ki az interferenciális hibák, s emellett a kontrasztív módszer pozitív hatással van az anyanyelv ismeretére és használatára is).¹⁶

4. AZ IDEGEN NYELVI ÉS AZ ANYANYELVI KOMPETENCIA EGYÜTTES FEJLESZTÉSE

Ki kell emelni azt a triviális tény, hogy az anyanyelvi kompetencia és az idegen nyelvi kompetencia szorosan összefüggnek. Az anyanyelvi oktatásban is érvényes a „kompetenciadivat”, s az anyanyelvi szövegértéssel is baj van. Mindebből az következik, ill. kellene, hogy következzen, hogy az idegen nyelv oktatását össze kell kapcsolni az anyanyelvi oktatással. Anélkül, hogy ne támaszkodnánk az anyanyelvünkre, a kontrasztív módszert sem tudnánk megvalósítani.

Az anyanyelvet be kell vonni a terminológia oktatásába, azaz a metanyelvi ismereteket idegen nyelven és anyanyelven is közvetíteni kell. A felsőoktatásban mindennapos tapasztalat, hogy a nyelvtani szabályok explicit feldolgozása abba az akadályba ütközik, hogy a hallgatók a terminusokkal magyarul sincsenek tisztában, például a szófaji és a mondatrészi kategóriákat is összekeverik. Az már a 2009-es, s főleg a 2012-es PISA-felmérésnél is egyértelműen kiderült, hogy az anyanyelvi szövegértési kompetenciával nagy baj van. A 2015-ös felmérés adatai szerint szövegértésben messze elmaradunk az OECD-átlagtól, s ez így van a természettudományok és a matematika területén is. Közhely, hogy minden tudáshoz a nyelven keresztül vezet az út,¹⁷ ha tehát még az anyanyelvi kompetenciával is gondok van-

¹⁵ Az explicit grammatika- és szókincsoktatáshoz vö. DRAHOTA-SZABÓ (2015a).

¹⁶ A fenti elveket alkalmaztam azokban a könyvekben, amelyeket az irodalomjegyzékben *Tankönyvek* cím alatt adtam meg. A könyvek részletes bemutatására itt nincs mód.

¹⁷ A KER (Közös Európai Referenciakeret) a kulcskompetenciák között az anyanyelvi kompetenciát emeli ki első helyen, hiszen ez az összes többi kompetencia alapja.

A tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciákhoz, azok meghatározásaihoz, leírásukhoz vö. a következő írást: *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret. Háttér* (www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto; utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.). A következő internetes oldalon is megtalálhatjuk az egyes kulcskompetenciák meghatározásait és a leírásukat: www.petsul.hu/dokumentumok/valogatás.pdf (utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.). A kulcskompetenciákhoz németül vö. még: www.wen-th.biz/temp/schlussel.pdf (utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.).

nak, akkor nem lehet csodálkozni azon, hogy a többi kompetenciával szintúgy, köztük az idegen nyelvi kompetenciával is.

Abból, hogy a szövegértési kompetenciában egyre rosszabbul teljesítenek a magyar tanulók, arra lehet következtetni, hogy a kommunikatív nyelvoktatás – eufemistikusan szólva – nem hozta meg a sikert. A tanulók szépirodalmat nem olvasnak és a nyelvtant egyenesen utálják. Néhány általános iskolai nyelvkönyvet átlapozva meg kell állapítani, hogy a mai oktatásban nemcsak a kommunikatív szellemű kompetenciadivat van jelen, hanem a tanulóktól változatlanul sok lexikális tudást is elvárunk. A közoktatást tehát egy érdekes kettősség jellemzi. A lexikális tudás azonban addigra, mire a hallgatók a felsőoktatásba kerülnek, „eltűnik”, vagy talán nem is volt igazán.

Az anyanyelvet nemcsak a grammatika, hanem a szókincs oktatásába is be kell vonni, fordítási feladatokkal is.¹⁸ Ez azért is logikus, mert a hallgatóink csaknem kivétel nélkül az ún. alárendelt (szubordinatív) kétnyelvűek csoportjába tartoznak, azaz a fogalomhoz először a magyar nyelvből társítják a jelölőt, s csak a magyar szón keresztül, az ezzel való összevetésben, mintegy fordítás útján hívják elő a német jelölőt. A kétnyelvű mentális lexikon kialakításához, az ún. ekvivalenciaháló kialakításához mindenképpen szükség van az anyanyelvre.

5. ZÁRÓ GONDOLATOK

Szó esett taxonómiáról, kompetenciáról, deskriptorokról, tudásról, képességekről, attitűdökről, autonómiáról, felelősségvállalásról, tudásalapú társadalomról, tanulási eredményekről. Véleményem szerint azonban a célok sokkal egyszerűbben megfogalmazhatók. Az idegennyelvtanár-képzés célja egész egyszerűen az, hogy jó nyelvtanárokat bocsássunk az iskolákba. Azt sem bonyolult megfogalmazni, milyen a jó tanár:

A jó nyelvtanár TUD az idegen nyelven.

- „Elegánsan” megfogalmazva: magas szintű performanciával rendelkezik; egyszerűen megfogalmazva: kifogástalan, azaz választékos és grammatikailag helyes a nyelvhasználata [vö. német. **Können**], azaz németül: Die gute Deutschlehrerin/der gute Deutschlehrer **kann** Deutsch.

A jó nyelvtanár ISMERI az idegen nyelvet.

- Magas szintű kompetenciával rendelkezik, azaz deklaratív ISMERETEK-kel a nyelvről [vö. német. **Kennen**]
- Explicit grammatikai és lexikális TUDÁS-a van [vö. német. **Wissen**]; magyarul: a tanár ISMERI az adott idegen nyelvet, azaz németül: Die gute Deutschlehrerin/der gute Deutschlehrer **kennt** das Deutsche.

¹⁸ A fordítási feladatok mellett sokkal több érvet lehet felsorakoztatni, mint ellenük; vö. PANTÓ-NASZÁLYI (2012: 283k. hivatkozással KÖNIGS [2000 és 2010] írásaira).

A fordítási kompetencia fejlesztéséhez a német mint idegen nyelv oktatásában vö. DRAHOTA-SZABÓ (2009a).

- Tud kontrasztív szemlélettel rendszerben gondolkodni a grammatikában és a szókincsben egyaránt
- Rendelkezik a reflektálás képességével, azaz: tud kommunikálni a nyelvről mint rendszerről és a nyelvről mint kommunikációs eszközről, tehát a nyelvhasználatról.

Tudjuk tehát a célt: jó nyelvtanárokat akarunk képezni. Azt is tudjuk, mik a jó nyelvtanár ismérvei. Ez a megcélzott ún. learning outcome. A tananyagfejlesztés célja is ez. Mindenféle túlbonyolítás nélkül, ilyen egyszerűen.

IRODALOM

Szakirodalom

- [1] BLOOM, Benjamin S.–ENGELHART, Max D.–FURST, Edward J.–HILL, Walter H.–KRATHWOHL, David R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1. The Cognitive Domain*. London, Longmans.
www.univpgri-palembang.ac.id/perpus-fkip/Perpustakaan/Pendidikan%20&%20Pengajaran/Taxonomy_of_Educational_Objectives_Handbook_1_Cognitive_Domain.pdf (Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)
- [2] BÓKAY Antal (2015): *Tanulási eredmények, kimeneti szemlélet a felsőoktatásban. Háttér információk (sic!) a tantárgyi leírásokhoz*. Kézirat.
- [3] DEMETER Kinga (szerk.) (2006): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- [4] DERÉNYI András–VAMOS Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye*. Budapest, Oktatási Hivatal.
www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kimeneti_leirasok.pdf (Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)
- [5] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet (2009a): Zur Förderung der Übersetzungskompetenz im DaF-Unterricht. In: FELD-KNAPP, Ilona (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*. Budapest, Ungarischer Deutschlehrerverband, 80–100.
- [6] DRAHOTA-SZABÓ Erzsébet (2011): (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?) *Modern Nyelvoktatás*, XVII. évfolyam, 4. szám, 14–35.
- [7] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet (2015a): Ein Plädoyer für explizite Grammatik- und Wortschatzarbeit in der DaF-Lehrerbildung. Wie Language Awareness in der fremd- und muttersprachlichen Lexik zu erreichen ist. In: JUHÁSZ György–NAGY Ádám–STRÉDL Terézia–TÓTH-BAKOS Anita (szerk.) *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Pe-*

- dagógiai szekciók.* [Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho „Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede”, Sekcie pedagogických vied.] Komárno, 2015. szeptember 16–17. Komárno: Selye János Egyetem. (CD) 244–267.
- [8] FANDRYCH, Christian (2005): Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 2005/32, 5–11.
 - [9] FELD-KNAPP, Ilona (2014): *Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München, Iudicium Verlag.
 - [10] HESSKY, Regina (2008): Wo liegt der Hund begraben? Ein Beitrag von der Grenzlinie. In: TICHY, Ellen–MASÁT, András (Hrsg.): *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2007*. Budapest, Gesellschaft Ungarischer Germanisten/Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 13–17.
 - [11] KENNEDY, Declan (2007). *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. University College Cork, Quality Promotion Unit.
 - [12] KÖNIGS, Frank G. (2000): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 2000/23, 6–13.
 - [13] KÖNIGS, Frank G. (2010): Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen–FANDRYCH, Christian–HUFEBSEN, Britta–RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin–New York, Walter de Gruyter. 1040–1047. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1)
 - [14] KRUMM, Hans-Jürgen (2003): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: BAUSCH, Karl-Richard–CHRIST, Herbert–KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen, Francke Verlag. 156–161.
 - [15] PANTÓ-NASZÁLYI, Dóra (2012): ‘Alte (?) Besen kehren gut.’ Gedanken über die Rolle, die Möglichkeiten, die Schulung sowie die Grenzen der Sprachmittlung im kommunikativen DaF-Unterricht in Ungarn. In: ILSE, Viktoria–SZENDI, Zoltán (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2011*. Budapest, Gesellschaft Ungarischer Germanisten–Bonn, Deutscher Akademischer Austauschdienst, 267–289.
 - [16] PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Fremdsprachenunterricht. *German as a Foreign Language*, 2003/2, 29–58.

- [17] PUSZTAI, Gábor (2009): Tiefflug ohne Absturz. Zukunftsperspektiven der Germanistik in Ungarn. In: BÖTTGER, Lydia–MASÁT, András (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*, Budapest, Gesellschaft Ungarischer Germanisten–Bonn, Deutscher Akademischer Austauschdienst, 31–34.
- [18] TÓTH Éva (szerk.) (2015): *A felsőoktatási képzési követelmények újrafogalmazása. Segédlet a tanulási eredmények írásához*. Budapest, Oktatási Hivatal. www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf (Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)

Tankönyvek

- [19] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet (2009b): *Arbeitsmaterialien zur germanistischen Linguistik I.-II. Ein Studienbuch für ungarische Germanistikstudenten*. 2., verbesserte Auflage, Szeged, Grimm Kiadó.
- [20] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet (2010): *Das Verb. Ein Studienbuch für DaF- und DaZ-Lernende*. Szeged, Grimm Kiadó.
- [21] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet (2013): *Realien – Intertextualität – Übersetzung*. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 19. Hrsg. von LÜGER, Heinz-Helmut–RÖSSLER, Andrea. Landau, Verlag Empirische Pädagogik.
- [22] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet (2015b): *Morphologie des Deutschen im Überblick. Ein Studien- und Arbeitsbuch für Studierende des Faches Germanistik*. 3., verbesserte Auflage, Szeged, Grimm Kiadó.
- [23] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet (2015c): *Einführung in die Sprachwissenschaft. Ein Studienbuch für Studierende des Faches Germanistik*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Szeged, Grimm Kiadó.
- [24] DRAHOTA-SZABÓ, Erzsébet (2015d): *Fordíthatóság, fordíthatatlanság és ami között van. A kultúraspecifikus nyelvi elemek átültetéséről*. Szeged, Grimm Kiadó.
- [25] FORGÁCS, Erzsébet (2007): *Kontrastive Sprachbetrachtung*. Szeged, Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.

Internetes források

- [26] ARMSTRONG, Patricia: *Blooms Taxonomy*. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy> (Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)
- [27] HOLLÓ Csaba–NÉMETH Tamás: *Tanulási eredmények alapú egyetemi kurzusleírások készítése, tapasztalatok és módszertani hatások*. www.people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact15/Manuscripts/HCsNT.pdf (Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)

- [28] PÁLA Károly: *Kompetencia alapú programcsomagok fejlesztése Magyarországon*.
www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/pala-karoly-kompetencia (Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)
www.petsul.hu/dokumentumok/valogatas.pdf (Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)
- [29] PÁLA Károly–RADÓ Péter–SZELEDY Tas–VISI Judit: *A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége. Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról*. (Moderátor: SCHÜTTLER Tamás)
www.petsul.hu/dokumentumok/valogatas.pdf
(Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)
- [30] VASS Vilmos (2007): *A kompetencia fogalmának értelmezése*.
www.petsul.hu/dokumentumok/valogatas.pdf
(Utolsó belépés az oldalra: 2017. 02. 03.)